

IL PROFILO DELL'APPRENDENTE DI ITALIANO L2 NELLE FACOLTÀ TEOLOGICHE. DAI DATI DI UNA RICERCA SUL CAMPO ALLE RIFLESSIONI METODOLOGICHE

Paola Celentin¹, Marilena Da Rold², Maria Cecilia Luise³

1. INTRODUZIONE

La globalizzazione e l'internazionalizzazione della società hanno portato ad un incremento di religiosi e religiose cattolici non italo-foni in Italia, molti arrivati con lo scopo di frequentare un percorso di studio teologico presso una delle Facoltà, Università, collegi presenti nel nostro Paese.

Sono studenti dal profilo particolare sia dal punto di vista linguistico, sia da quello esperienziale e motivazionale, per i quali è necessario pensare percorsi glottodidattici specifici.

A seguito della richiesta da parte del preside della Facoltà Teologica dell'Italia Centrale (d'ora in poi FTIC) con sede a Firenze, durante l'a.a. 2023-2024 abbiamo predisposto e realizzato un progetto formativo destinato ad un gruppo di studenti non italo-foni finalizzato all'insegnamento dell'italiano come L2.

Le specificità dei destinatari del corso, le loro caratteristiche, motivazioni, bisogni ed esperienze pregresse, le considerazioni sul corso e sul loro percorso come apprendenti di italiano, lo sviluppo delle competenze linguistiche sono stati monitorati con diversi strumenti in entrata, *in itinere* e in uscita, al fine di costruire una proposta didattica *tailored*, che potesse essere adattata nel corso di svolgimento e che potesse dimostrarsi efficace nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

2. INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A RELIGIOSI CATTOLICI: UNA VISIONE D'INSIEME

Negli ultimi anni la presenza maschile e femminile di religiosi stranieri in Italia è sensibilmente aumentata: il riferimento è a suore e religiose, a sacerdoti e presbiteri in servizio pastorale, a seminaristi, religiosi, studenti e studentesse in Italia per motivi di studio accolti/e in seminari, collegi, università pontificie, facoltà teologiche, istituti ecclesiastici.

A fronte di una presenza sempre più evidente, non è facile reperire dati precisi sul numero degli stranieri presenti in Italia per motivi religiosi (per una disamina articolata, anche se riferita ad un decennio fa, si veda Diadori, 2015: cap.3; qualche dato più recente è riportato in Diadori, 2025b).

¹ Università di Verona.

² Università di Verona.

³ Università "Ca' Foscari" di Venezia.

La ricerca e l'articolo che ne descrive i risultati sono stati concepiti insieme dalle autrici. Maria Cecilia Luise ha curato i §§ 1, 2 e 4, Paola Celentin i §§ 3 e 5, Marilena Da Rold il § 6. I §§ 7 e 8 sono da attribuirsi a tutte e tre le autrici.

Solo a titolo esemplificativo, riportiamo alcuni dati reperiti da diverse fonti e riferiti agli ultimi anni: nel 2021 l'Ufficio nazionale per la pastorale delle vocazioni della CEI (Conferenza Episcopale Italiana) rilevava che circa il 10% dei seminaristi in Italia era straniero e che erano circa 800 i sacerdoti stranieri in servizio nella Chiesa italiana⁴; altri dati, riferiti al 2024, riportano che «in Italia ci sono 1.476 sacerdoti diocesani stranieri: 790 in servizio pastorale, 686 studenti. A questi si aggiungono 1.336 religiosi stranieri che lavorano in impegni diocesani, per un totale di 2.812»⁵, e che circa 4.000 suore di provenienza extra europea operano in Italia. Di ancor più difficile quantificazione sono infine i laici e le laiche stranieri/e che, per i più diversi motivi, decidono di intraprendere un percorso di studi religiosi o teologici in Italia.

Per tutte queste persone, si pone il tema delle loro competenze linguistiche e della loro conoscenza della lingua italiana.

Pur mantenendo il latino il ruolo di lingua ufficiale della Chiesa cattolica (almeno dei testi scritti) e con una presenza sempre più significativa dell'inglese lingua franca internazionale, è ormai consolidato che l'italiano sia la lingua veicolare della Chiesa cattolica, la sua lingua di lavoro, *langue de guerre* del cattolicesimo internazionale (De Mauro, 2002), lingua di Roma e del Vaticano. È la lingua moderna più praticata dai religiosi che trascorrono un periodo più o meno lungo di impegno pastorale o di formazione in Italia (Cavolo, 2018) ma è anche la lingua attraverso la quale viene erogata la formazione dei religiosi, indispensabile per studiare nelle istituzioni cattoliche.

È quindi evidente che la presenza di non italofoeni dalla nascita caratterizza in modo nuovo la Chiesa e le sue relazioni con i fedeli, pone nuovi bisogni in merito all'integrazione linguistica e culturale, richiede un cambiamento nell'assetto degli istituti di formazione teologica ed ecclesiastica, in particolare per quello che riguarda la formazione in italiano, lingua che ha un ruolo privilegiato nella Chiesa cattolica.

2.1. *Insegnamento dell'italiano L2 a religiosi cattolici*

Da molto tempo esiste un'offerta di italiano L2 dedicata a religiosi stranieri, ma, come nota Brachini (2023), l'attenzione verso questo pubblico diviene evidente nei primi anni Duemila grazie alle indagini di De Mauro e di Vedovelli; ancora nel 2015 Diadori (p. 31) sottolinea che:

Due sono fondamentalmente le realtà in cui si realizzano o a cui fanno riferimento i percorsi di apprendimento (guidato, spontaneo, misto) dell'italiano L2 da parte dei cattolici stranieri (chierici e laici): i contesti di studio (seminari, collegi, università) e le comunità religiose (ordini, congregazioni, società di vita apostolica, comunità spirituali).

Oggi questa offerta si è ampliata in conseguenza dell'aumento del numero di destinatari e troviamo numerose scuole di lingue private, soprattutto con sede a Roma, che propongono corsi di italiano per religiosi stranieri.

Le stesse istituzioni cattoliche si sono occupate della questione: a titolo di esempio, ricordiamo che nel 2020 sono state approvate dal Consiglio Episcopale Permanente della CEI le *Nuove convenzioni per missionari e preti stranieri* che prevedono che sia loro garantito un percorso finalizzato al conseguimento di un attestato di conoscenza della lingua italiana a livello A1 e A2, e, ancora più di recente, nel 2023, la Segreteria di Stato del Vaticano ha

⁴ <https://www.agensir.it/chiesa/2021/11/02/seminaristi-in-italia-chi-sono-e-quanti-sono-i-numeri-della-chiesa-di-domani/>.

⁵ <https://www.veronafedele.it/Chiesa/I-preti-stranieri-in-Italia-una-presenza-significativa>.

firmato un accordo con la Società Dante Alighieri per «soddisfare le esigenze linguistiche e comunicative degli apprendenti religiosi» e «assicurare l'adeguata formazione linguistico-culturale a discenti provenienti da tutto il mondo»⁶.

Infine, l'aumento della richiesta di corsi di italiano L2 per religiosi stranieri determina una maggiore attenzione da parte di studiosi e docenti: richiede che la ricerca glottodidattica si occupi di questo specifico ambito e comporta la necessità di insegnanti formati ad hoc. È una necessità testimoniata anche dalla certificazione DITALS di I livello dell'Università per Stranieri di Siena che prevede uno specifico profilo di docenti che si rivolgono a religiose e religiosi cattolici stranieri.

Di Salvatore (2013: 126) sottolinea che «solo l'ultimo decennio ha visto una prima fioritura di studi specifici sulla didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica»⁷: ad oggi, sono reperibili alcuni saggi focalizzati su studi di caso e che intendono definire il profilo dello studente religioso di italiano L2 (si vedano Balmas, 2012a, 2012b; Di Salvatore, 2013; Cavolo, 2018; Covarino, Gramolini, 2019; Brachini, 2023; Campigli, 2023; Diadori, 2025a; 2025b).

Altre pubblicazioni più centrate sulle competenze del docente di italiano L2 a religiosi e sulle metodologie e tecniche glottodidattiche sono legate al Centro DITALS di Siena⁸, che, come indicato sopra, propone una certificazione per questa tipologia di insegnante (Masciello, 2005; Mastrocesare, 2006; Balmas, Gelsomini, Tomassetti, 2014; Masciello, 2017; Lubatti, 2019), così come fa riferimento alle ricerche svolte dal Centro DITALS il volume del 2015 di Diadori.

Anche i materiali didattici per gli studenti religiosi sono recenti, ma se nel campo della ricerca possiamo contare su una ridotta e interessante quantità di studi, in quello dei manuali il numero delle pubblicazioni è irrisorio (Cavolo, 2018: 42):

L'editoria sembra non accorgersi delle specificità proprie di questo pubblico. Ne consegue che un docente, volendo proporre ai propri studenti dei materiali "su misura", nella quasi totalità dei casi deve realizzarli di sana pianta, in alternativa usa testi e materiali generalisti. Sul mercato sono comunque presenti alcuni testi rivolti al pubblico dei religiosi cattolici stranieri ma hanno il grosso limite di essere rivolti solitamente a studenti con un livello linguistico non inferiore al B1⁹.

2.2. *Il profilo dello studente di italiano L2 religioso cattolico*

Negli ultimi quindici anni sono stati pubblicati alcuni studi per definire il profilo del religioso che studia la lingua italiana come L2. In estrema sintesi, riprendiamo alcune caratteristiche rilevate nelle principali ricerche in merito (Balmas, 2012 a, 2012b; Cavolo, 2018; Diadori, 2015, 2025b; Di Salvatore, 2013; Covarino, Gramolini, 2019; Campigli, 2023), sottolineando che il profilo più studiato è quello del seminarista e che il pubblico meno analizzato è quello femminile.

Innanzitutto, le ricerche sono concordi sul fatto che, malgrado sia generalmente giovane e impari l'italiano per lo più per motivi di studio, lo studente religioso non può

⁶ <https://www.dante.global/it/area-stampa/comunicati-stampa/linguaitaliana-ponte-di-pace-e-di-fede-27novembre23>.

⁷ Negli anni precedenti ci sono state solo sporadiche pubblicazioni in merito; ricordiamo tra queste Diadori, Ronzitti (2005).

⁸ <https://ditals.unistrasi.it/>.

⁹ A questo proposito, specifichiamo che nel 2018 (anno di pubblicazione dell'articolo di Cavolo) era stato pubblicato da Hoepli "L'Italiano della Chiesa" di livello A1-A2.

essere accomunato allo studente universitario straniero: le differenze sono numerose e giustificano la separazione dei due profili.

In generale, l'italiano per lo studente religioso si configura come:

- lingua di comunicazione e di integrazione culturale all'interno del contesto italiano;
- lingua di studio, lingua veicolare delle discipline accademiche;
- lingua “di lavoro”, della liturgia, lingua necessaria per svolgere compiti connessi alla sfera religiosa e pastorale.

I principali bisogni linguistici di questa categoria di studenti quindi dovrebbero essere:

- raggiungere un livello di competenza comunicativa in italiano L2 adeguato a vivere in Italia;
- studiare in un contesto accademico in Italia;
- assolvere a compiti legati al ruolo che hanno all'interno della Chiesa e della comunità religiosa.

Lo studente religioso di italiano L2 – presso scuole private o appositi corsi organizzati in seno alla Chiesa cattolica – è in genere maschio, giovane – anche se ci sono casi di adulti ed anziani – proviene da ogni parte del mondo e spesso è alla sua prima esperienza all'estero. Nella maggior parte dei casi, non ha scelto spontaneamente di trasferirsi in Italia – decisione presa dai suoi superiori – né sa di preciso che cosa sarà di lui alla fine del periodo di studio e formazione nel nostro paese.

Questo condiziona la percezione dei suoi bisogni linguistici e la sua motivazione all'apprendimento dell'italiano, spesso strumentale e finalizzata a obiettivi di studio, quando non caratterizzata da spinte riconducibili al dovere piuttosto che ad un desiderio di integrazione.

Vive in un contesto protetto e in un ambiente religioso e di conseguenza non ha una vasta gamma di occasioni di contatto con la lingua italiana parlata dai nativi: l'italiano per lui, quindi, non è solo L2, ma per molti aspetti è una lingua straniera e una lingua di/per lo studio.

Pur avendo un livello culturale alto e un plurilinguismo caratterizzato anche dalle lingue classiche e bibliche, di solito arriva in Italia senza alcuna conoscenza pregressa della lingua italiana o con una conoscenza minima.

Senza ignorare che all'interno della categoria “studente religioso di italiano L2” possa rientrare una significativa varietà di profili, in funzione soprattutto dei diversi contesti all'interno dei quali vive o studia in Italia, le ricerche e i saggi sopra citati permettono di avere un quadro abbastanza definito delle caratteristiche dello studente religioso di italiano L2, che giustifica la necessità di una serie di indicazioni glottodidattiche ad esso dedicate e di competenze specifiche dei docenti.

3. DESCRIZIONE DEL CORSO

Su richiesta della FTIC - Facoltà Teologica dell'Italia Centrale¹⁰ con sede a Firenze, abbiamo progettato un corso di italiano per un gruppo di studenti stranieri.

La FTIC ha un'offerta formativa piuttosto articolata¹¹. In sintesi, offre un percorso accademico di 5 anni (equivalente ad un percorso 3+2 negli atenei statali) che permette di

¹⁰ Le Facoltà teologiche sono istituzioni ecclesiastiche che offrono a laici e chierici percorsi formativi volti all'acquisizione di titoli accademici ecclesiastici.

¹¹ Le informazioni contenute in questo paragrafo sono state gentilmente fornite dal preside della FTIC Stefano Tarocchi in una intervista rilasciata nel mese di giugno 2024 alle scriventi. Per ulteriori informazioni: <https://www.ftic.it/#>.

ottenere il Baccalaureato in Teologia; dei percorsi detti “licenze”, cioè specializzazioni di 2 o 3 anni che portano alla *licenza docendi* e che quindi formano futuri docenti; un dottorato al quale non si accede per concorso ma su domanda; infine, una scuola di alta formazione alla quale accedono come ordinari coloro che hanno fatto un percorso quinquennale, in una facoltà teologica ma anche in un’istituzione accademica non religiosa.

Il curriculum del percorso quinquennale è organizzato intorno a quattro grandi blocchi costituiti da discipline storiche, bibliche, teologiche e filosofiche; le lingue studiate sono le lingue bibliche: latino, greco antico, ebraico.

Tutti i corsi sono tenuti in lingua italiana, e più del 90% dei docenti è di madrelingua italiana.

Nell’a.a. 2023-2024 erano iscritti alla FTIC circa 350 studenti, un po’ meno del 20% di sesso femminile e circa il 30% straniero, con presenze significative da Africa e Asia. Non tutti gli iscritti sono religiosi: circa il 40% è costituito da laici e laiche che a un certo punto della loro vita vogliono approfondire questo tipo di studi e si iscrivono alla Facoltà. Riguardo all’età, coloro che si iscrivono al quinquennio base tendenzialmente sono adolescenti che dopo una scuola superiore cominciano un percorso accademico; negli ultimi tempi, però, sono aumentati coloro che hanno qualche anno in più: per esempio, nei percorsi di licenza ci sono studenti che sono già presbiteri, che hanno già avuto una formazione di base nei loro paesi e che vengono in Italia per conseguire la specializzazione.

Dall’analisi della letteratura in merito e dai dati ricavati circa il contesto di studio e di vita nel quale gli studenti erano inseriti, abbiamo progettato un corso che si è svolto lungo tutto l’a.a. 2023-2024.

Il corso si è svolto tra ottobre 2023 e maggio 2024 quindi ha coperto un intero anno accademico per un totale di 300 ore; hanno partecipato 13 studenti principianti o falsi principianti in italiano L2¹².

Si tratta di studenti arrivati alla FTIC a ridosso dell’inizio del loro percorso di studi teologici che trascorrono in Italia alcuni anni, ospitati da strutture religiose o comunque in sistemazioni proposte dalla diocesi di riferimento.

Verificato che gli studenti affrontano un programma di studio fin da subito pressante in termini di tempo e di impegno, si è optato per una erogazione didattica *blended*, che ha integrato lezioni svolte in presenza con lezioni online tanto sincrone quanto asincrone svolte sulla piattaforma e-learning Moodle predisposta dalla Facoltà.

L’obiettivo del corso era il raggiungimento di una competenza in italiano L2 di livello B1 del QCER. Nelle lezioni è stato usato prevalentemente un manuale di italiano per stranieri di approccio comunicativo diffuso nell’insegnamento di italiano LS e L2 a livello universitario. Allo scopo di sostenere la motivazione degli studenti, di dare loro uno scopo reale e pragmatico, di finalizzare lo studio all’ottenimento di un titolo che possa essere utile anche in contesti diversi da quello degli studi accademici, si è deciso che alla fine del corso di italiano gli studenti si sottoponevano ad una prova di certificazione delle competenze linguistiche in italiano. A giugno 2024, i 13 studenti hanno sostenuto la prova PLIDA di certificazione B1. Di questi tutti hanno superato la prova “parlare”, 10 la prova “leggere”, 9 la prova “scrivere”, 6 di loro la prova “ascoltare”; 4 studenti hanno superato tutte le prove; coloro che non hanno superato tutte le prove hanno avuto la possibilità di svolgere una prova di recupero a settembre 2024.

¹² L’impianto scientifico del progetto è stato elaborato da Maria Cecilia Luise, Paola Celentin e Susanna Guarducci; le docenti del corso sono state Valeria Mei, Claudia Petrini e Marilena Da Rold.

4. DESCRIZIONE DELLA RICERCA

Come sopra ribadito, il profilo dello studente religioso di italiano L2 è poco assimilabile ai profili di altri apprendenti di italiano di pari età inseriti in percorsi accademici.

Abbiamo quindi sentito l'esigenza di accompagnare il lavoro prettamente glottodidattico di insegnamento dell'italiano ad un disegno di ricerca che ci permettesse di raccogliere dati quantitativi e qualitativi atti a delineare le caratteristiche di questo specifico pubblico e, di conseguenza, evidenziare le attenzioni metodologiche più adeguate.

Le domande alla quale abbiamo voluto rispondere attraverso la nostra ricerca sono state:

- DR1: quali sono le caratteristiche del profilo motivazionale, linguistico e apprenditivo dello studente religioso di italiano L2?
- DR2: quale quadro glottodidattico inteso in termini di scelte metodologiche è coerente con il profilo evidenziato e si dimostra adatto a questo specifico tipo di studente di italiano L2?

Allo scopo di trovare risposte a DR1 e DR2, abbiamo approntato uno studio di caso all'interno del quale sono stati raccolti dati attraverso diversi strumenti.

Alcuni di essi hanno lo scopo di delineare il profilo degli studenti: all'inizio del corso, abbiamo infatti chiesto loro di rispondere ad un questionario conoscitivo (SR1; SR3) somministrato tramite formulario online con domande a risposta sia chiusa che aperta; in esso, ad una prima parte di tipo anagrafico è seguita una parte dedicata a definire il profilo linguistico degli studenti e una terza parte dedicata ad indagare le abitudini di uso delle lingue e l'atteggiamento nei confronti delle lingue e del loro apprendimento. Dato che la competenza in italiano degli studenti era a livello principiante, sicuramente sotto il livello soglia B1, le domande del questionario sono state proposte sia in italiano sia in inglese.

Un secondo strumento che ci ha permesso di approfondire il profilo degli studenti e triangolare i dati raccolti è l'intervista semistrukturata. Per quanto riguarda gli studenti, nel mese di aprile 2024 sono state svolte con ognuno di loro due interviste semistrukturate, una (SR2) con lo scopo di approfondire le loro esperienze precedenti di apprendimento linguistico e l'altra (SR14) per rievocare in quali contesti istituzionali, informali, familiari, con quali metodi didattici, con che tipo di insegnanti si è svolto il loro percorso di istruzione.

Le interviste si sono svolte in lingua italiana, con la presenza di una sola intervistatrice che è anche una docente del corso di italiano e che ha svolto, laddove necessario, interventi di riformulazione, *scaffolding*, supporto alla comprensione con lo scopo di facilitare la comunicazione.

Le interviste sono state trascritte e il loro contenuto codificato. I temi e i modelli evidenziati verranno descritti nel paragrafo 5.

Verso la fine del corso, le tre ricercatrici hanno realizzato un'intervista semistrukturata (SR4) con il preside della FTIC, prof. Stefano Tarocchi, per raccogliere informazioni sull'offerta formativa della facoltà, i corsi che vi si svolgono, le lingue insegnate, la tipologia di studenti che si iscrivono e le modalità del loro reclutamento e di docenti che vi insegnano. I dati raccolti dall'intervista al preside della facoltà hanno permesso di confrontare dati provenienti da diverse fonti e ottenere un quadro più completo e accurato dello studente religioso di italiano L2.

Infine, lungo tutto il corso, le docenti si sono periodicamente confrontate via mail e con incontri a distanza tra loro e con le ricercatrici (SR11), mettendo in comune riflessioni e osservazioni sugli studenti e sulle modalità di svolgimento del corso. La registrazione di una parte delle lezioni è servita alle docenti e alle ricercatrici come strumento per verificare le difficoltà incontrate e le soluzioni adottate.

Un secondo gruppo di strumenti di raccolta dati ha carattere più quantitativo, e si focalizza sulla verifica delle competenze linguistiche in italiano L2 sviluppate dagli studenti.

In entrata (T0) non si è reputato necessario fare una verifica in ingresso dato che nessuno degli studenti aveva studiato formalmente l'italiano in precedenza.

Alla fine del primo periodo di lavoro, è stata somministrata una prova A1 creata ad hoc dalle insegnanti, con comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta e una parte di morfosintassi.

Successivamente, a marzo 2024, gli studenti sono stati sottoposti ad una prova intermedia (SR10) per verificare il raggiungimento del livello A2. La prova è stata creata dalle docenti del corso; ha verificato la produzione scritta e orale, la comprensione scritta e orale e ha incluso una parte di competenza morfosintattica.

Dato che alla fine del corso gli studenti hanno sostenuto una prova di certificazione di livello B1, nelle settimane precedenti alla conclusione delle lezioni sono state somministrate loro prove relative alle quattro abilità di livello B1 simili a quelle che vengono richieste in un esame di certificazione (SR9). Infine, abbiamo raccolto e schedato gli esiti della prova di certificazione PLIDA B1 alla quale gli studenti si sono sottoposti (SR12).

La scelta di sottoporre agli studenti test strutturati di livello B1 prima della prova di certificazione, che avrebbe verificato le stesse competenze e abilità, è giustificata dal voler limitare l'effetto ansiogeno dell'esame certificatorio e quindi permettere loro di esercitarsi a svolgere il test in un contesto noto e con le loro docenti.

I dati quantitativi relativi al percorso di apprendimento dell'italiano L2 e quelli qualitativi raccolti attraverso le riflessioni delle docenti su metodologie, i materiali, gli strumenti utilizzati hanno permesso di tenere sotto controllo l'andamento del corso e la validità delle scelte glottodidattiche fatte e di verificare l'esito in termini di acquisizione linguistica.

5. PROFILO DEL RELIGIOSO APPRENDENTE DI ITALIANO L2

In questo paragrafo, a partire dai dati quantitativi e qualitativi che abbiamo raccolto nel nostro studio di caso, vogliamo esplorare il profilo dell'apprendente iscritto ad un percorso di studi teologici in Italia, per poi coglierne le implicazioni per l'attivazione di un percorso metodologicamente adeguato. Come evidenziato in 2.2, le finalità dell'apprendimento linguistico in questo contesto sono in parte legate allo studio accademico e in parte allo sviluppo di una competenza comunicativa necessaria per lavorare in Italia. Il profilo linguistico, quello apprenditivo e quello motivazionale risultano quindi fondamentali per poter cogliere i punti di forza e le fragilità di questa tipologia di apprendente.

SR1 e SR3 ci permettono di tracciare un quadro del campione della ricerca. Il gruppo è composto da 13 studenti provenienti da diverse nazioni (India, Vietnam, Camerun, Togo, Ciad, Benin, Tanzania e Nigeria) e riflette una significativa diversità culturale.

Il variegato profilo apprenditivo è da ricondurre anche alla forte varietà del background scolastico, in quanto i partecipanti non solo provengono da paesi molto diversi ma posseggono anche titoli di studio distribuiti su gradi scolastici differenti. Il fatto, inoltre, che qualcuno abbia studiato attraverso una lingua diversa dalla L1 (ad esempio il francese per alcuni studenti africani) costituisce un fattore di facilitazione nell'apprendimento e nell'impiego dell'italiano come lingua per costruire la propria carriera accademica.

L'età degli studenti varia considerevolmente (da 28 a 62 anni), suggerendo diversi percorsi di vita ed esperienze di apprendimento pregresse.

La maggior parte degli studenti ha frequentato la scuola per più di 13 anni e possiede un titolo di laurea triennale o magistrale, mostrando quindi un solido background scolastico.

5.1. Profilo linguistico

Attraverso SR1 e SR2 è stato possibile indagare la composizione del repertorio linguistico dei soggetti della ricerca nonché i loro usi linguistici.

Le L1 dichiarate dipingono un gruppo variegato sia per provenienza geografica che per tipologia linguistica, nel quale si distinguono dei profili plurilingui che dichiarano di possedere più di una L1, tra cui Malayalam, Vietnamita, Ewé, Francese, Spagnolo e Arabo Ciadiano.

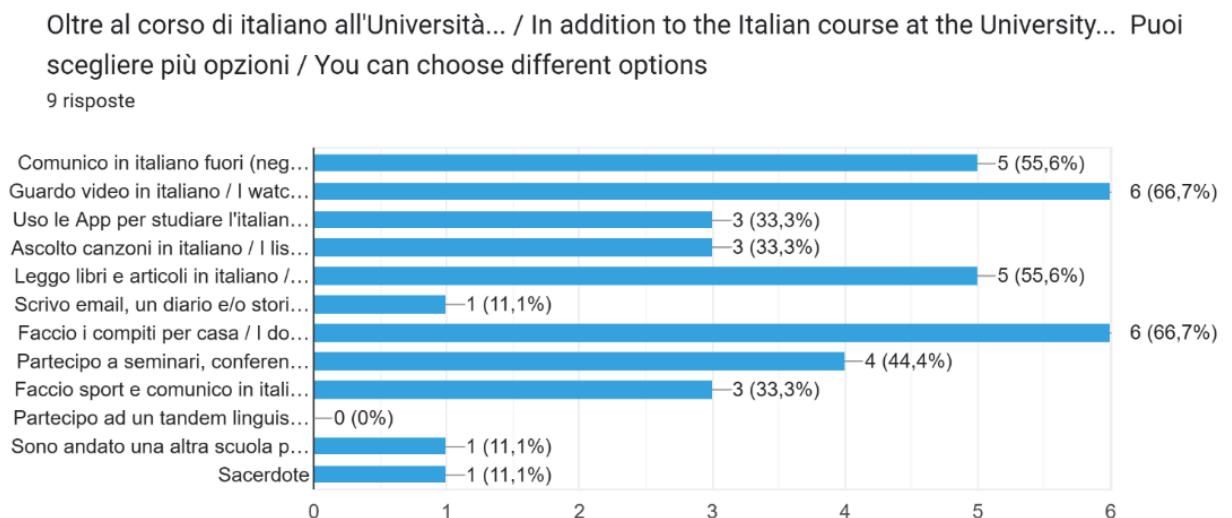
Il profilo plurilingue dei partecipanti è arricchito anche dalle lingue studiate o in cui hanno studiato durante il loro percorso scolastico, in quanto alcuni sistemi scolastici dei paesi d'origine prevedono l'istruzione in una lingua diversa dalla L1, spesso derivante dalla storia coloniale. Quasi tutti hanno iniziato a studiare italiano quando sono arrivati in Italia o hanno iniziato il corso. Non esiste un'unica lingua veicolare (dato interessante ai fini delle scelte metodologiche), anche se l'inglese è conosciuto (seppur a livelli diversi) dalla maggior parte dei partecipanti. Alcuni conoscono anche il francese e altri lo spagnolo. Nel repertorio sono presenti anche lingue classiche (latino, greco ed ebraico), in linea con il percorso vocazionale intrapreso.

Oltre alle lingue studiate, gli informanti dichiarano di possedere nel loro patrimonio anche altre lingue, nella maggior parte legate agli usi comunicativi quotidiani con le comunità di appartenenza.

L'indagine ha cercato inoltre di comprendere quali fossero gli usi linguistici degli studenti, in particolar modo durante la loro permanenza in Italia e durante la frequenza del corso di studi a indirizzo teologico.

Il quadro che ne emerge sembra descrivere un uso dell'italiano, al di fuori della classe di italiano, parzialmente interattivo (e in tal caso limitato a scambi nei negozi o nei servizi pubblici) e prevalentemente ricettivo, anche se spicca l'uso da parte di qualcuno della L2 per svolgere già alcune funzioni legate alla pratica professionale (“Parlo con il sacerdote”, “Celebro anche la messa in italiano”) (cfr. Figura 1).

Figura 1. Risposte in SR1 alla domanda sull'uso dell'italiano al di fuori del corso di italiano (più di un'opzione ammessa)



5.2. Il repertorio linguistico

Un costrutto che, a nostro avviso, permette di modellizzare il profilo dei partecipanti alla ricerca è quello che fa riferimento alla nozione delle Costellazioni della Lingua Dominante (*Dominant Language Constellations – DLC*)¹³.

Le DLC possono infatti essere uno strumento utile per catturare i percorsi linguistici plurilingui e renderli evidenti e confrontabili, in quanto semplificano il numero di variabili da tenere in considerazione, senza per questo banalizzarli. Le DLC possono essere considerate un punto di incontro fra la complessità linguistico-comunicativa degli individui e il suo impiego nella/e società in cui gli individui si trovano ad agire nel momento in cui viene “disegnata” la DLC.

La nozione di DLC si riferisce a «a group of one’s most important (vehicle) languages, functioning as an entire unit, and enabling an individual to meet all his or her needs in a multilingual environment» (Aronin, 2016: 146). Questa nozione si differenzia in parte da quella più nota di repertorio linguistico perché, mentre quest’ultimo include la totalità delle lingue e delle abilità linguistiche di un individuo o di una comunità, le DLC catturano la parte attiva del repertorio, in quanto includono solo le lingue o le abilità linguistiche più convenienti per una persona o un gruppo nel proprio “funzionamento comunicativo” in un certo momento e in un certo ambiente.

Per definire con maggiore chiarezza la nozione di DLC ne illustriamo alcune caratteristiche (Ampareng *et al.*, 2022). Le DLC richiedono ai soggetti plurilingui un “atto” di selezione fra due o più lingue dal loro repertorio linguistico per usarle con uno scopo, in un momento e in contesti diversi e costituiscono quindi un set di lingue e abilità selezionate; si configurano come un modello di pratiche linguistiche e sono una “fotografia” delle rappresentazioni e degli usi linguistici del soggetto inserito in un contesto sociale. L’approccio delle DLC può essere usato anche come strumento per indagare l’identità attraverso l’impiego di narrazioni e rappresentazioni visive, sia dell’individuo che di un gruppo, e per cogliere le lingue rappresentate e il loro potenziale latente (Melo-Pfeifer, 2021).

In base ai costituenti delle DLC e al grado di dettaglio con cui vengono mappati, è possibile individuare una pluralità di obiettivi di ricerca, che vanno oltre l’inventario delle lingue e si focalizzano sulle abilità linguistiche padroneggiate (ampiezza, differenziazione e configurazione fra le lingue), sulla distanza fra le lingue (geografica o tipologica), sui livelli di padronanza (reale e percepita), il tempo di utilizzo, i domini d’uso, l’ordine di acquisizione, nonché i fenomeni di potenziamento e di attrito (Aronin, 2021: 30).

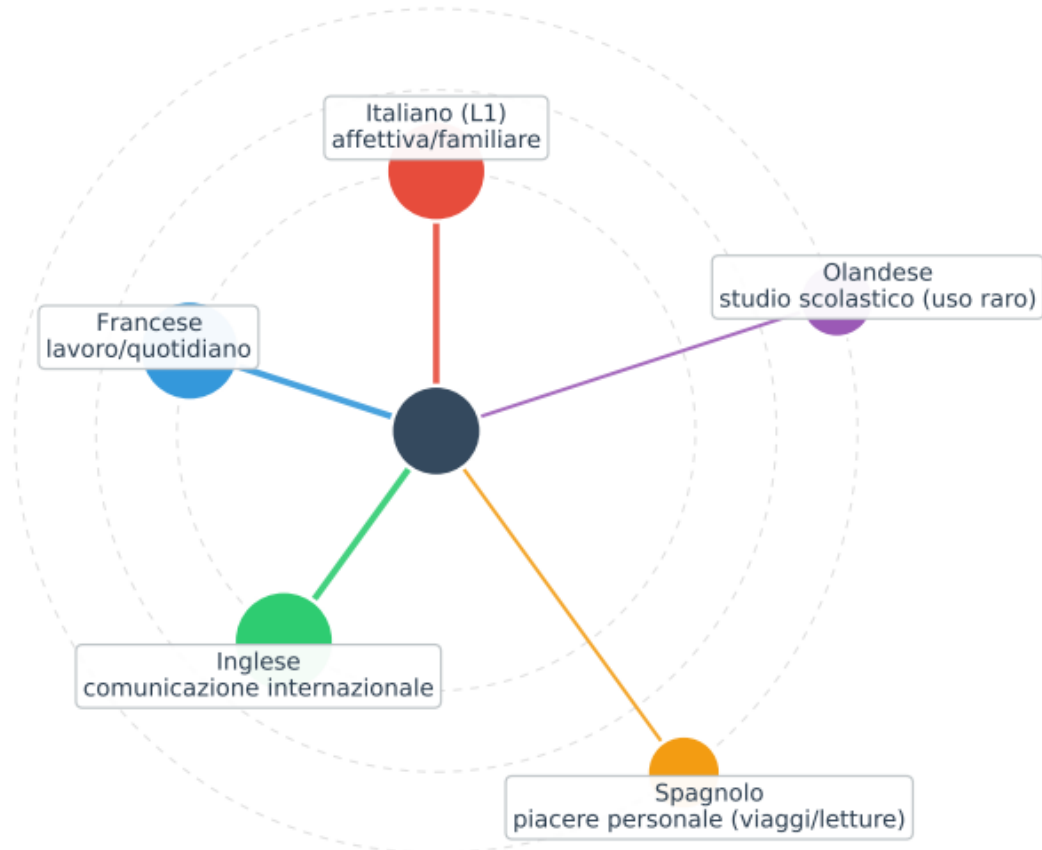
La costruzione di una DLC si basa su un approccio qualitativo e riflessivo. Non si tratta solo di elencare le lingue conosciute da una persona, ma di identificare quelle che giocano un ruolo centrale nella sua vita. È necessario quindi innanzitutto rilevare tutte le lingue che la persona ha appreso, anche solo in termini ricettivi. Per ciascuna lingua è poi importante analizzarne gli ambiti d’impiego (dove e con chi viene usata), la frequenza d’uso, il livello di competenza percepito e il valore affettivo e identitario. Una volta in possesso di queste informazioni si scelgono le lingue che sono usate più frequentemente, che sono necessarie per la vita quotidiana e che rivestono un forte valore simbolico o affettivo. La costellazione a questo punto può essere rappresentata graficamente, con le lingue dominanti al centro e le altre più periferiche.

Ad esempio, potremmo immaginare una persona (Sara) figlia di genitori italiani, nata in Italia ma che vive a Bruxelles, nel cui repertorio linguistico sono presenti italiano (L1), francese, inglese, olandese e spagnolo. Nella quotidianità, Sara usa l’italiano in famiglia e con gli amici italiani, mentre il francese è la lingua del lavoro e della vita quotidiana a

¹³ <https://www.dominant-language-constellations.com/>.

Bruxelles. Durante le riunioni e i viaggi usa l'inglese, lingua di comunicazione internazionale. Usa raramente l'olandese, che è una lingua che ha studiato a scuola, e si diletta con lo spagnolo, che ha appreso per interesse personale e usa per viaggi e letture. Nella DLC di Sara (che riflette non solo la sua competenza linguistica ma anche il valore funzionale e simbolico delle lingue nella sua vita) le lingue dominanti sono l'italiano, il francese e l'inglese, mentre sono lingue periferiche lo spagnolo e l'olandese (cfr. Figura 2).

Figura 2. DLC di Sara. Le lingue più vicine e grandi sono dominanti, quelle più lontane e piccole sono periferiche

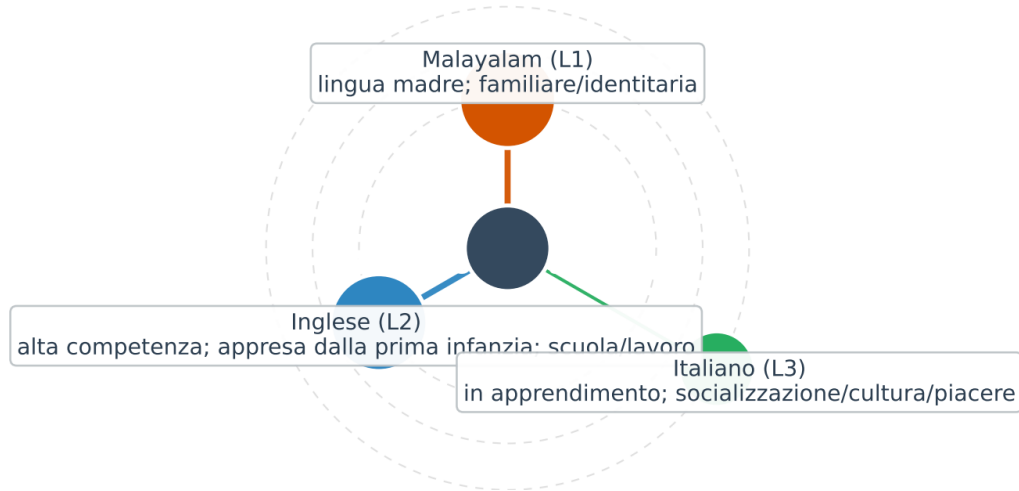


Per costruire le DLC dei partecipanti alla ricerca sono state utilizzate le informazioni ricavate da SR1 (Questionario conoscitivo) e da SR2 (Interviste sulle esperienze di apprendimento linguistico). Per ciascun partecipante è stato creato un corpus su cui è stata condotta un'analisi tematica specificamente focalizzata sulle lingue, che ha permesso di individuare non solo le lingue formanti il repertorio linguistico del parlante ma anche la loro funzione d'uso.

Dall'insieme delle DLC ottenute, di seguito presentiamo alcune DLC che tratteggiano i profili prevalenti e le relative caratteristiche del gruppo in formazione, ai fini di un intervento glottodidattico metodologicamente mirato.

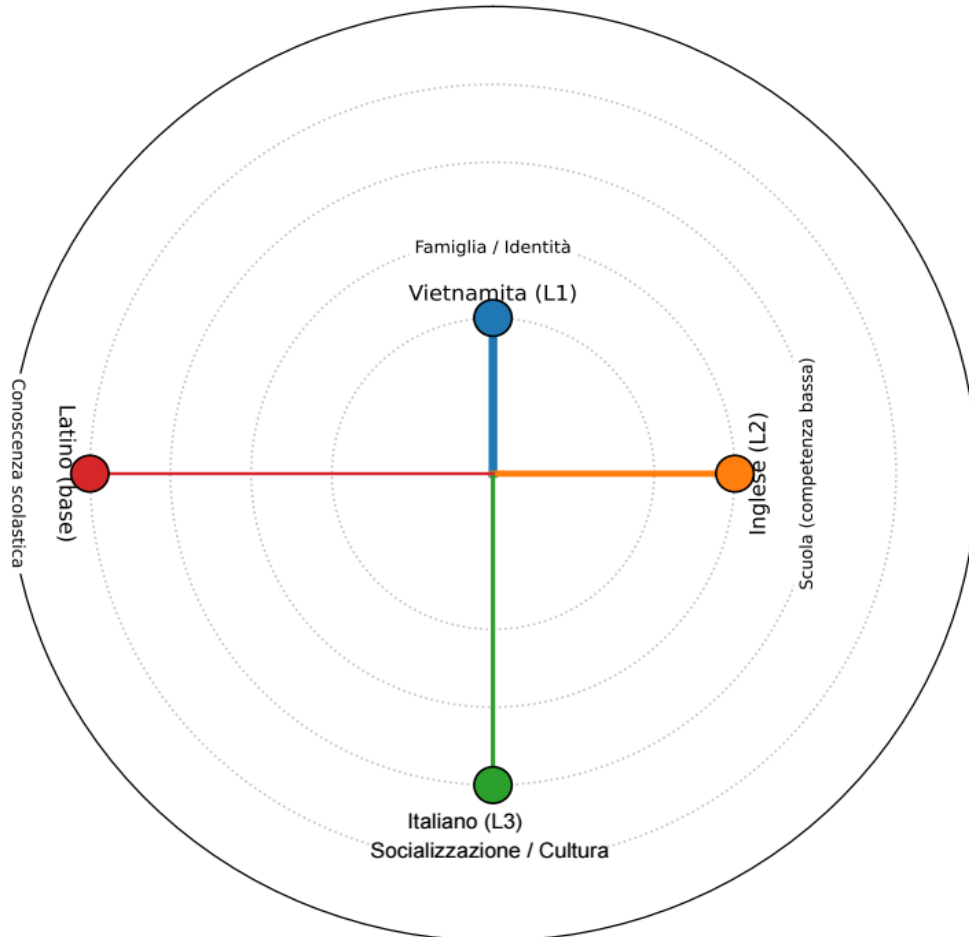
Il primo profilo è definito "indiano-malayalam" (cfr. Figura 3), in cui L1 è Malayalam e L2 l'inglese, padroneggiato a livelli abbastanza alti e appreso a scuola fin dalla prima infanzia. La L3 è l'italiano, in via di apprendimento per fini di socializzazione, conoscenza della cultura italiana ma anche per soddisfazione personale.

Figura 3. *DLC del profilo indiano-malayam*



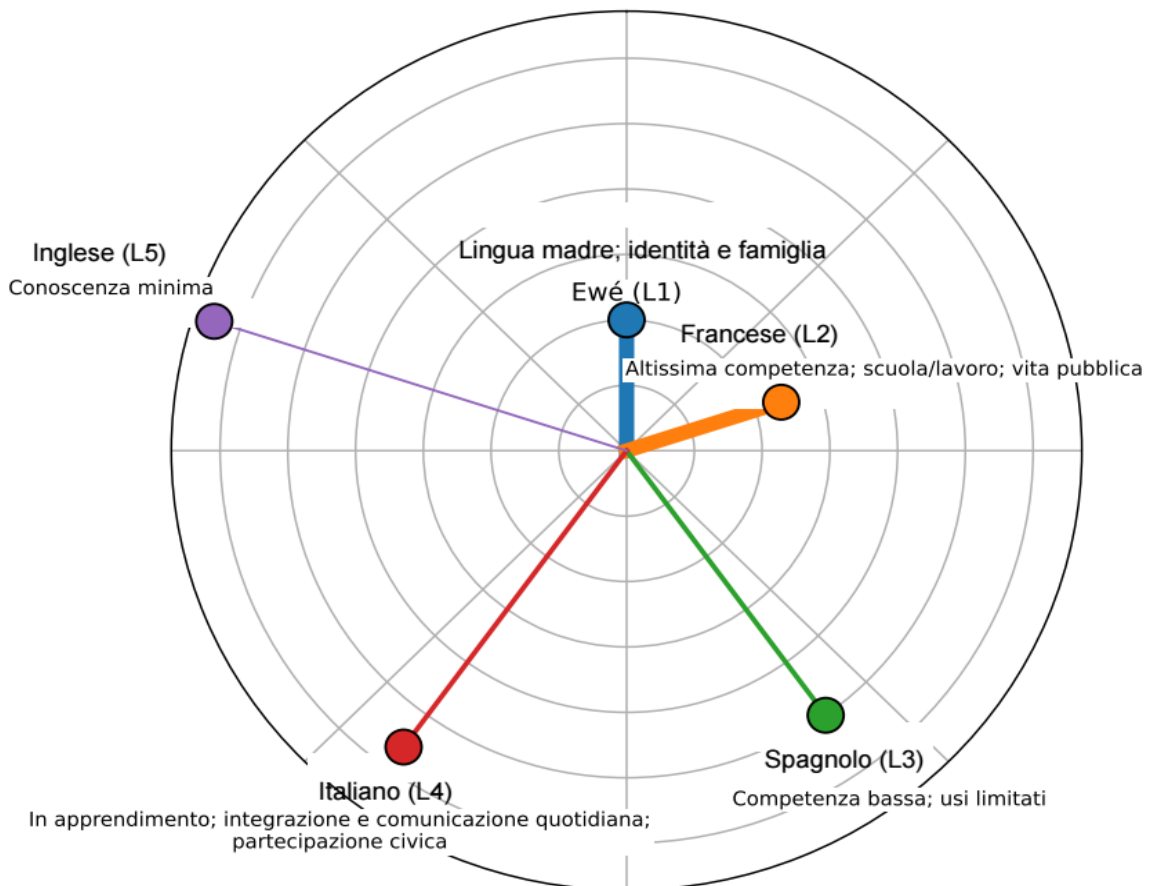
Il secondo profilo è definito “vietnamita” (cfr. Figura 4), in cui L1 è il vietnamita e L2 l’inglese, padroneggiato però a un livello basso. La L3 è l’italiano, in via di apprendimento per fini di socializzazione e conoscenza della cultura italiana. In questo profilo emerge anche una conoscenza di base del latino.

Figura 4. *DLC del profilo vietnamita*



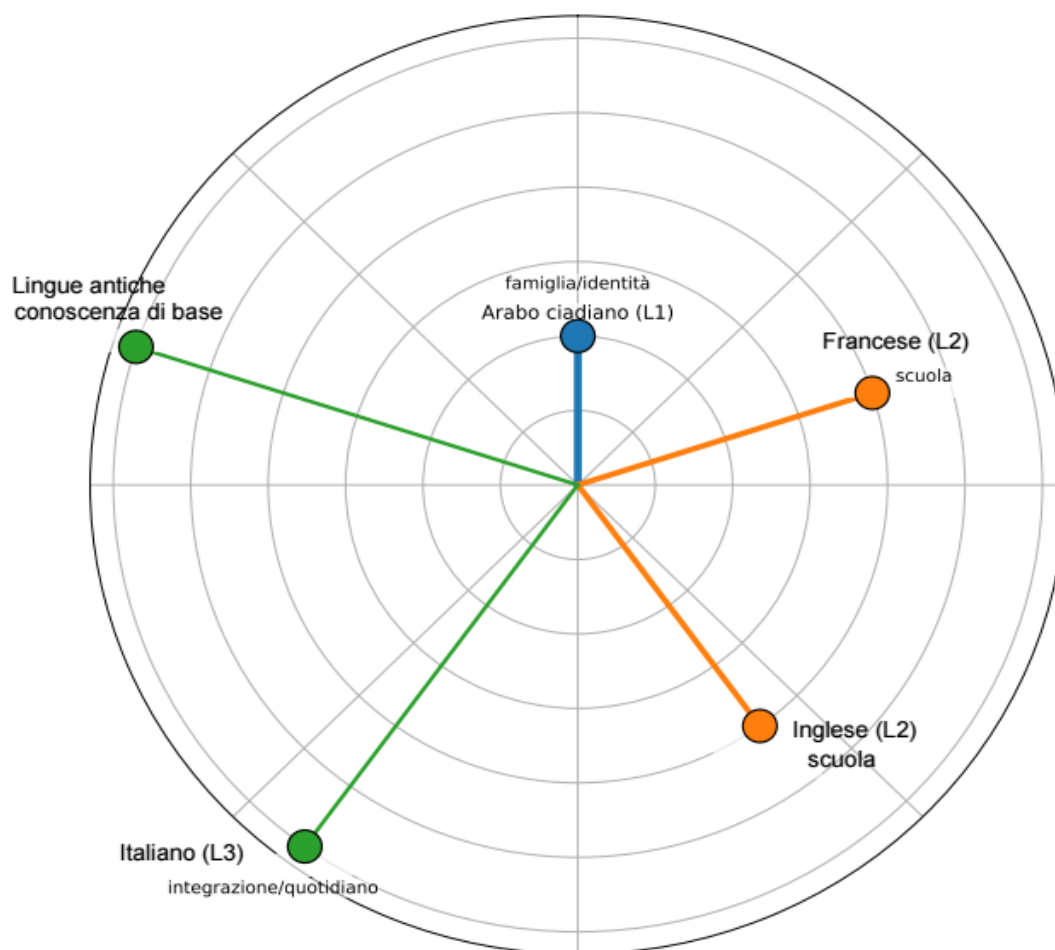
Il terzo profilo è definito “africano francofono” (cfr. Figura 5), in cui la L1 è ewé e il francese è L2, padroneggiato ad un livello molto alto. Lo spagnolo è L3, con un livello di padronanza abbastanza basso. La L4 è l'italiano, in via di apprendimento per fini prevalentemente di integrazione e comunicazione quotidiana, sostenuto da un forte orientamento alla partecipazione alla vita pubblica. In questo profilo emerge anche una conoscenza minima dell'inglese (L5).

Figura 5. *DLC del profilo africano francofono*



Il quarto profilo è definito “ciadiano” (cfr. Figura 6), in cui la L1 è l'arabo ciadiano e le L2 sono il francese e l'inglese, entrambe studiate a scuola. La L3 è l'italiano, in via di apprendimento per fini prevalentemente di integrazione e comunicazione quotidiana. In questo profilo emerge la conoscenza di lingue antiche e un orientamento alla partecipazione alla vita pubblica.

Figura 6. DLC del profilo ciadiano



Un profilo a sé stante è quello dello studente nigeriano che è stato un inserimento tardivo al corso e ha come L1 la lingua madre Yoruba e l'inglese L2 ad alto livello in quanto imparato fin dai primi anni di scuola. L'italiano L3 è in via di apprendimento, per fini accademici e di inserimento nella vita pubblica e religiosa.

L'analisi di questi 5 profili ci può far notare come vi sia una trasversalità nell'impiego dell'inglese e del francese (più o meno fluenti a seconda dei contesti di apprendimento e d'uso) e come vi sia una generale abitudine all'uso plurilingue fin dall'infanzia. Tendenzialmente vi è una consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento linguistico per fini di socializzazione e partecipazione alla vita sociale, anche se questa funzione non viene ancora riservata in maniera diffusa alla lingua italiana, considerata in via di apprendimento.

5.3. Profilo motivazionale

La motivazione all'apprendimento di una L2 è un costrutto complesso che poggia sull'interrelazione fra un alto numero di fattori, sia esterni all'apprendente (es. ambiente familiare, società, progetti professionali o personali e relativi bisogni formativi, ecc.) che interni (es. personalità, stile di apprendimento, attitudine, ecc.) (Celentin, 2019). La

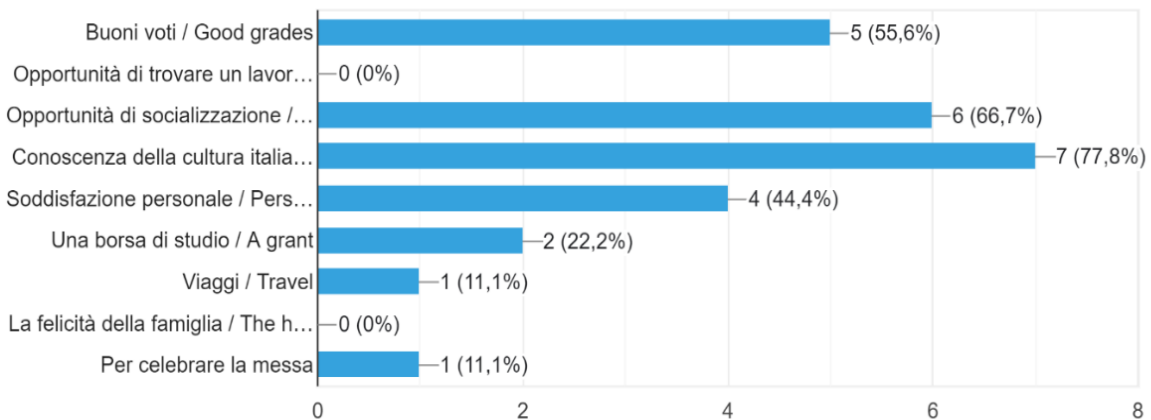
motivazione svolge un ruolo determinante per l'avvio, l'intensità, l'orientamento e il mantenimento di comportamenti e attività cognitive.

Per tracciare il profilo motivazionale dei partecipanti alla ricerca sono state in primo luogo individuate le finalità percepite dell'apprendimento dell'italiano così come rilevate da SR1, in modo da cogliere la natura della motivazione principale (cfr. Figura 7).

Figura 7. Risposte alla domanda in SR1 sulle motivazioni allo studio dell'italiano (più opzioni ammesse)

Cosa vuoi ottenere con lo studio dell'italiano? / What do you want to get by studying Italian? Puoi scegliere più opzioni / You can choose different options

9 risposte



Dalle risposte sembrano emergere motivazioni più propriamente intrinseche (opportunità di socializzazione, soddisfazione personale, conoscenza della cultura italiana), anche se è chiaramente sentita la necessità di studiare l'italiano per ottenere buoni voti e quindi dimostrare di possedere dei tratti che collimano con i desiderata dell'istituzione di appartenenza e che eroga il corso.

Emerge in qualche caso una motivazione strumentale allo studio dell'italiano legata alla professione ("per celebrare la messa") o alla carriera accademica ("una borsa di studio", "vorrei studiare teologia dopo questo corso"), giustificata dalla natura indipendente dalla volontà dello studente della scelta della destinazione di studio e lavoro. In SR2 emerge, in alcuni casi, anche la consapevolezza dell'importanza di condividere il codice linguistico per entrare in sintonia con il destinatario, dice infatti AR (profilo africano francofono): "Quando sono arrivato per iniziare la messa ho parlato nella loro lingua. Tutti sono rimasti a bocca aperta. Per me è molto importante imparare la lingua degli altri per la missione." M (profilo indiano-malayalam) riporta che "Ogni giovedì e venerdì vado a insegnare catechismo ai bambini nella parrocchia."

Tramite SR 1 e SR2 si è inoltre indagato l'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento linguistico, in modo da cogliere la motivazione a frequentare un corso che si discosta dagli altri corsi seguiti nella FTIC e che prevede un certo grado di impegno e quindi di stress. In larga maggioranza gli apprendenti dichiarano di provare piacere nello studio delle lingue (cfr. Figura 8), anche se non sempre reputano di essere bravi apprendenti di lingue, dimostrando di possedere un senso di autoefficacia poco sviluppato (cfr. Figura 9). Significativa in tal senso l'affermazione di JY (profilo africano francofono): "Posso dire che io non sono troppo forte in lingue... però conosco tre lingue."

Figura 8. Risposte alla domanda in SR1 sul piacere nello studio delle lingue

Ti piace studiare le lingue? / Do you like studying languages?

9 risposte

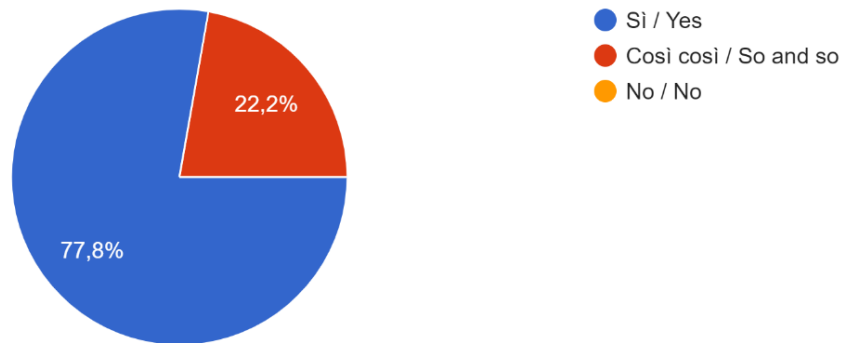
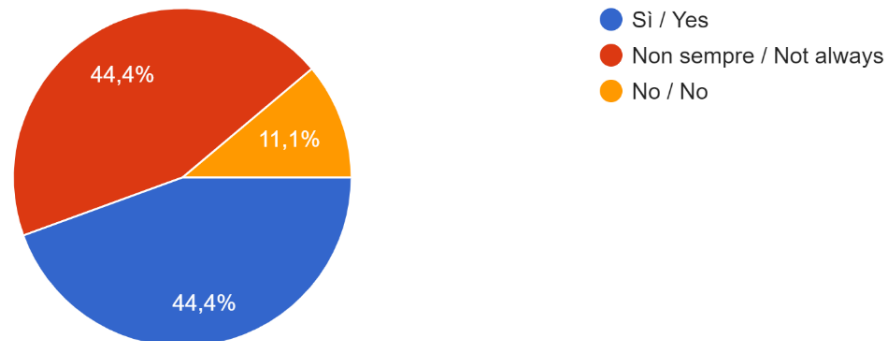


Figura 9. Risposte alla domanda in SR1 sulla percezione di autoefficacia nello studio delle lingue

Secondo te, sei bravo/a nello studio delle lingue? / In your opinion, are you a good language learner?

9 risposte



Come si vedrà più avanti (§ 5.4), la dimensione dell'autoefficacia è particolarmente importante nell'insegnamento dell'italiano L2 in quanto è strategica per il mantenimento della motivazione, specialmente nel lungo termine, dove deve emergere con chiarezza la spendibilità degli apprendimenti.

In definitiva, possiamo dire che le motivazioni allo studio dell'italiano per questi studenti allofoni sono molteplici e complesse, ma ruotano principalmente attorno al desiderio di integrarsi nella società italiana, di conoscere la sua cultura e di trovare soddisfazione personale nell'apprendimento della lingua. È necessario però evidenziare come si tratta di una forma di integrazione che definiremmo "parziale", in quanto circoscritta tematicamente all'ambito di lavoro legato all'esercizio dell'incarico religioso e caratterizzata dagli scambi derivanti dallo svolgimento delle incombenze relative a tale incarico. Le interazioni sociali al di fuori di tale ambito sono molto ridotte, sia in termini di frequenza che di estensione temporale.

5.4. *Profilo apprenditivo*

Il profilo apprenditivo permette di individuare le modalità preferenziali di apprendimento dell'individuo, consapevoli o meno che siano. Nella determinazione di questo profilo, incidono tratti squisitamente personali, come gli stili di apprendimento, l'attitudine all'apprendimento linguistico e in generale l'atteggiamento nei confronti di questo tipo di apprendimento, e tratti legati invece al contesto, passato e presente, come le esperienze pregresse di apprendimento linguistico (sia formali che informali) e le opportunità di contatto. Inevitabilmente questi tratti si intersecano, andando ad influenzarsi reciprocamente.

Per inquadrare questo aspetto abbiamo sfruttato prevalentemente SR2 e SR14 ma anche i dati emersi dalle osservazioni delle insegnanti (SR11) all'interno delle quali sono presenti annotazioni relative al comportamento di fronte ai compiti proposti dal corso di italiano.

Dalle esperienze pregresse di apprendimento linguistico emergono ricorrenti difficoltà nello studio di lingue come l'inglese e l'arabo, spesso a causa della mancanza di pratica orale e dell'uso limitato nella vita quotidiana. FR (profilo vietnamita) dice infatti "Per me la lingua straniera è molto difficile. Se studi solo la grammatica ma non fai pratica, non è utile.", TO (stesso profilo) aggiunge "In Vietnam parlavamo solo vietnamita. Anche se studiavo inglese, non c'era l'ambiente per esercitarlo. Il mio inglese sembrava pessimo".

In generale, emerge una certa tendenza ad un apprendimento mnemonico più che rielaborativo, con scarsa capacità di inferire significati e collegare le informazioni. Nell'esperienza scolastica gli insegnanti si sono spesso concentrati sulla grammatica e sulla lettura (ma non necessariamente sulla comprensione), con minore enfasi su conversazione e ascolto. AC (profilo africano francofono) riferisce che "A scuola facevamo più scritto che orale. Non facevamo ascolti. Solo lettura e pronuncia delle parole importanti". Questo rende particolarmente difficoltose le attività di comprensione del testo (tanto scritte quanto orali) pur in presenza di una discreta capacità comunicativa.

Altro tratto emergente è la scarsa autonomia nello studio e un bisogno costante di essere guidato nell'assunzione delle responsabilità derivanti dalla frequenza di un corso di studio che preveda un esame finale di certificazione. Questo atteggiamento sicuramente è legato anche alle metodologie di insegnamento fin qui esperite, che hanno privilegiato un apprendimento formale attraverso percorsi di studio molto strutturati ed eterodiretti, con frequenti verifiche ed esami, come ricorda JY (profilo africano francofono): "Il professore deve correggere tutti i compiti. [...] Una volta ogni tre mesi facevamo un controllo. [...] Non è bene per noi imparare così".

Per quanto riguarda nello specifico l'apprendimento dell'italiano, in SR1 molti studenti dichiarano di utilizzare volentieri materiali autentici come video, canzoni, libri e articoli, con l'intenzione di immergersi nella lingua e nella cultura italiane. Anche l'uso di app e risorse online è una strategia diffusa tra gli studenti, facendo pensare a una certa familiarità con le tecnologie digitali e alla capacità di sfruttare le risorse disponibili online per l'apprendimento linguistico, anche se, come si vedrà più avanti (§ 6), questo dato confligge con l'effettiva scarsa dimestichezza all'impiego efficace di piattaforme per l'apprendimento. Molti studenti dichiarano di comunicare in italiano al di fuori del contesto universitario, ad esempio nei negozi, nei ristoranti e durante le attività sportive, evidenziando una diffusa consapevolezza dell'importanza dell'interazione sociale e della pratica comunicativa per l'apprendimento di una lingua, anche se le occasioni effettive in cui hanno queste possibilità di scambio autentico sono molto limitate.

Altre strategie di apprendimento sono diffuse a macchia di leopardo nel campione di partecipanti da noi indagato, e fra queste lo studio della grammatica, del lessico o della pronuncia (cioè, di elementi linguistici "discreti"), lo svolgimento dei compiti per casa

assegnati dalle docenti e la partecipazione a seminari, conferenze e altri eventi culturali in italiano.

L'utilizzo del traduttore digitale e, in generale, della traduzione dalla propria L1 all'italiano e viceversa, è dichiarata da un numero ridotto di studenti, che a nostro avviso (dopo aver preso anche visione delle produzioni scritte caricate come compito nella piattaforma digitale di apprendimento) non corrisponde al numero reale, che è sicuramente più alto.

Da sottolineare come in SR11 più di uno studente denunci un clima rigido e severo nell'istituzione scolastica del paese d'origine, dove erano previste anche punizioni corporali, come riporta EM (profilo africano francofono): "Il mio primo professore di spagnolo era molto severo, lo chiamavamo 'fuera' perché metteva sempre fuori dalla classe. Poi è arrivato un nuovo professore, molto gentile, e con lui ho imparato ad amare la lingua." FR (profilo vietnamita) riferisce che: "Il mio insegnante era molto simpatico, ma anche serio. Se non facevamo i compiti, ci bacchettava sulle mani." Ed EM (profilo africano francofono.) ricorda che: "Non mi piaceva troppo andare a scuola perché i compagni di classe e anche la maestra mi picchiavano".

In tali situazioni, gli studenti evidenziano come fosse più facile imparare a casa, con l'aiuto di fratelli e sorelle maggiori per età, come accadeva ad AC (profilo africano francofono): "Non mi piaceva andare a scuola perché il mio professore era troppo rigoroso. [...] Ma mi piaceva fare i compiti a casa, perché mia sorella mi aiutava." Gli studenti mettono in luce anche come il loro atteggiamento a scuola fosse "timido", a differenza di quanto avveniva con gli amici fuori dalla scuola (a riprova di come il contesto sociale influenzi l'uso della lingua). FR (profilo vietnamita) ricorda che: "Mi piaceva studiare matematica. Ma da bambino non mi piaceva studiare molto, sempre giocare con tutti i miei amici." e ED (profilo ciadiano) "Di solito nel fine della settimana la nostra professoressa ci dava le cose da fare a casa. Mi piaceva fare gli esercizi a casa mia quando avevo un po' di tempo da solo."

In sintesi, gli studenti utilizzano una varietà di strategie di apprendimento che riflettono la loro diversità di background, le loro preferenze individuali e le opportunità offerte dal contesto di apprendimento.

Questi tratti distinguono questi apprendenti dal profilo "classico" dello studente universitario di italiano L2 (Fratte, Fragai, Jafrancesco, 2017; per una profilazione dello studente plurilingue universitario si veda anche Aielli, 2024; Celentin, 2025). Pur provenendo da una gamma di contesti culturali, linguistici e geografici altrettanto ampia (anche se con una maggiore rappresentazione dell'Europa), gli studenti universitari si dimostrano normalmente più competenti nella gestione delle informazioni ai fini della comprensione di un testo di uso quotidiano e con loro il lavoro didattico si concentra sullo sviluppo di competenze linguistiche accademiche, che comprendono la comprensione e la produzione di testi scritti e orali, nonché la gestione di generi testuali specifici, quali ad esempio relazioni, saggi e presentazioni (Celentin, 2013). Questi studenti sono già avviati alla costruzione di un proprio percorso di studio che include lo sviluppo di un'elevata autonomia nell'apprendimento e l'adozione di strategie efficaci per "imparare a imparare". Parzialmente sovrapponibile è invece l'abilità nella gestione di un metodo di apprendimento che poggia anche sull'impiego di risorse e strumentazioni digitali: anche gli studenti universitari, pur possedendo competenze digitali diffuse, non sempre le trasferiscono alle abilità allo studio (Luise, Tardi, 2017).

6. RIFLESSIONI E OSSERVAZIONI SULLA METODOLOGIA DIDATTICA APPLICATA

In questo paragrafo riportiamo alcune osservazioni e riflessioni metodologiche condivise dalle insegnanti che hanno lavorato nel corso oggetto della ricerca. Tali osservazioni sono servite per monitorare ed eventualmente modificare *in itinere* la metodologia usata adattandola al profilo degli studenti (cfr § 5) e possono essere utili per corsi e apprendenti con profili simili.

La prima riflessione che le docenti hanno condiviso riguarda le consegne dei manuali di lingua in adozione. Non è stato possibile dare per scontato che fossero chiare e sufficienti per lo svolgimento in autonomia da parte degli studenti delle attività e degli esercizi. La mancanza di uno studio formale di una lingua straniera e la differenza di background accademici porta a poca esperienza nell'esecuzione di esercizi comuni nella didattica delle lingue straniere, con la conseguenza che alcuni studenti (in particolare quelli appartenenti al profilo vietnamita) hanno avuto bisogno di molti chiarimenti sulle modalità di esecuzione di esercizi tipici nell'insegnamento delle LS/L2 quali associazioni o completamenti.

Un altro aspetto considerato riguarda l'attenzione al *digital divide*. A differenza degli studenti universitari di italiano L2 che usano abitualmente le piattaforme didattiche nei corsi, questa tipologia di studenti non ne ha dimestichezza e non è abituata a gestire autonomamente il lavoro a distanza, avendo sperimentato un insegnamento di tipo presenziale seppur con diverse metodologie. Durante il corso questo ha creato delle difficoltà nella gestione del lavoro on line poiché gli studenti partecipavano e assistevano alla lezione sincrona a distanza come se fosse una delle lezioni in presenza, ma solo circa metà di loro svolgeva e consegnava puntualmente il lavoro assegnato in asincrono.

La questione dell'autonomia e della gestione del tempo di lavoro autonomo sono stati altri due punti cruciali di confronto. Gli studenti a volte erano occupati con studi di altre discipline o in attività religiose e faticavano a rispettare i tempi disposti dalle insegnanti; questo ha reso necessario rivedere i tempi e le modalità tanto delle consegne del lavoro svolto da parte degli studenti quanto dei feedback da parte delle docenti.

Un altro tema sul quale è stato necessario riflettere è legato all'immersione linguistica di questi studenti in Italia. Molti di loro, fuori dall'aula non hanno contatti frequenti o significativi con nativi se non in alcune attività religiose. L'uso linguistico loro richiesto è specifico, per esempio per la celebrazione della messa o la partecipazione ad altre funzioni religiose. Questo ha inciso sullo sviluppo dell'abilità di comprensione di testi scritti in italiano comune, particolarmente nel registro informale.

Un'ultima riflessione riguarda la prova di certificazione finale del corso. Se gli studenti si sono dimostrati carenti in termini di esperienza e pratica nello svolgimento di attività ritenute comuni nell'insegnamento-apprendimento di una lingua, del tutto inesistente era la loro dimestichezza con le prove di certificazione linguistica, tanto in termini di strutturazione dei test, quanto di tempi e di condizioni di svolgimento. Le docenti hanno dovuto quindi dedicare un tempo considerevole nella preparazione e nell'addestramento degli studenti, affinché arrivassero alla certificazione sufficientemente capaci.

7. INDICAZIONI METODOLOGICHE

Il nostro studio di caso ha indagato il profilo di 13 studenti religiosi di italiano L2 non solo per delinearne il profilo motivazionale, linguistico e apprenditivo (DR1), ma anche per ricavarne un quadro di indicazioni metodologiche e didattiche (DR2) che possano risultare utili in contesti formativi analoghi.

Le indicazioni che schematizziamo di seguito non vogliono configurarsi come un modello rigido, ma piuttosto come una cornice di riferimento flessibile, da adattare alle specificità dei contesti in cui si opera e dei gruppi classe che si vengono a formare, fondata sull'analisi quali-quantitativa dei dati emersi dalla nostra ricerca.

Analisi del contesto e dei bisogni

Se l'analisi dei bisogni e la consapevolezza delle caratteristiche del contesto didattico sono fondamentali in qualsiasi percorso di insegnamento linguistico, con gli studenti religiosi assumono un ruolo ancora più importante. Come abbiamo rilevato tramite questionari e interviste, questi apprendenti spesso non possiedono una percezione chiara e consapevole dei propri bisogni, anche perché la decisione di studiare in Italia e di frequentare un corso di italiano non è quasi mai frutto di una scelta personale, ma risponde a esigenze istituzionali e vocazionali.

Il profilo motivazionale che ne deriva è eterogeneo e dinamico e può mutare nel tempo in relazione alle richieste accademiche e pastorali. In questo quadro, è quindi compito dell'insegnante aiutare gli studenti a rendere espliciti i bisogni linguistici impliciti, collegando l'apprendimento della lingua italiana a obiettivi concreti, realistici e riconoscibili.

Nel caso del corso qui descritto, la scelta di finalizzare il corso al conseguimento di una certificazione linguistica si è configurata come uno strumento efficace per dare significato e direzione allo studio, rafforzando la motivazione e rendendo più tangibile la spendibilità delle competenze acquisite.

Approccio metodologico di riferimento

L'adozione di un approccio comunicativo è coerente con i bisogni linguistici degli studenti religiosi, che puntano ad utilizzare l'italiano per vivere, studiare e svolgere attività pastorali in Italia. Questo approccio però non è scontato, atteso e riconosciuto dagli studenti, come si è evinto chiaramente dal profilo apprenditivo emerso.

Gli studenti religiosi stranieri del nostro campione, infatti, portano con sé esperienze di apprendimento linguistico spesso improntate a modelli metodologici tradizionali, basati sulla centralità del docente, su un'impostazione formalistica della lingua, sul ruolo passivo dello studente. A questo si aggiunge il confronto costante con lo studio delle lingue classiche (latino, greco, ebraico) contemporaneo allo studio dell'italiano, che rafforza una rappresentazione della lingua come sistema astratto piuttosto che come strumento di comunicazione.

È quindi necessario accompagnare gradualmente gli studenti nel passaggio da metodi più "tradizionali" a metodologie più comunicative, esplicitando obiettivi, modalità di lavoro e aspettative e rendendo trasparenti le differenze tra approcci diversi. In tal senso, l'approccio comunicativo non va inteso come un aut aut ai metodi tradizionali, ma piuttosto va visto come una cornice all'interno della quale collocare "rassicuranti" spazi di riflessione metalinguistica e di esercizio strutturale, purché funzionali all'uso della lingua.

Ruolo dell'insegnante

Nel contesto descritto, il ruolo dell'insegnante di italiano L2 a studenti religiosi va oltre quello di facilitatore o tutor dell'apprendimento. La scarsa familiarità degli studenti con le tipologie di attività glottodidattiche, insieme alla fragile percezione della propria autoefficacia, determinano una forte dipendenza dalla figura dell'insegnante, maggiore

rispetto a quella che si rileva in altre tipologie di studenti stranieri di italiano vicini per età e contesto di studio.

L'insegnante deve quindi svolgere anche una funzione di guida esplicita, di modellizzazione e di accompagnamento progressivo verso una maggiore autonomia. Questo significa che dovrà fornire istruzioni chiare e molto dettagliate, spiegare il senso dell'attività proposta, anticipare le difficoltà e sostenere gli studenti nella gestione dell'errore. Il clima di classe dovrà essere particolarmente rassicurante e dovrà tener conto delle esperienze scolastiche pregresse, spesso caratterizzate da rigidità e punizioni.

Autonomia e gestione del tempo di lavoro

La ricerca condotta ha dimostrato come la gestione autonoma del tempo sia un punto di criticità per questa tipologia di studenti, spesso impegnati contemporaneamente in attività accademiche, pastorali e comunitarie e non abituati a un'organizzazione efficace delle proprie giornate. In questo quadro, è auspicabile lasciare tempi flessibili per le consegne, che tengano conto dei diversi ritmi di apprendimento e delle condizioni di vita degli studenti.

Questa flessibilità deve però essere accompagnata da un sistema di feedback efficace e accessibile. La piattaforma digitale può essere utilmente sfruttata in tal senso (con correzioni personalizzate, esercizi autocorrettivi, restituzioni in asincrono) anche se, come emerso dalle osservazioni delle docenti, questi strumenti non sono sempre sufficienti. È quindi auspicabile prevedere dei momenti di confronto sincrono, individuali o di gruppo, non solo per offrire feedback personalizzati ma anche per accertarsi che le correzioni siano state consultate, comprese e integrate.

Nei limiti del possibile, inoltre, dovrebbero essere progettati dei percorsi differenziati, dando agli studenti la possibilità di una scelta guidata delle attività da svolgere, in modo da sviluppare gradualmente il senso di responsabilità e l'autonomia.

Esposizione alla lingua italiana

Abbiamo più volte rilevato come le occasioni di contatto autentico con la lingua italiana al di fuori del contesto di studio siano limitate. Per molti studenti l'italiano è utilizzato quasi esclusivamente in ambiti religiosi specifici e in brevi interazioni routinarie. L'immersione linguistica nell'ambiente della L2 per questi studenti è quindi molto variabile e molti di loro sono paragonabili a studenti di Italiano LS più che L2.

In questo scenario, l'insegnante deve essere quindi consapevole di rappresentare il principale modello linguistico e che, di conseguenza, è sua responsabilità aumentare il più possibile la qualità e la quantità di input, soprattutto orale. Questo significa proporre una lingua italiana ricca e variata, che si disponga lungo tutto lo spettro delle varietà e dei registri, e promuovere la creazione in classe di occasioni autentiche di interazione.

Per quanto riguarda la lingua scritta, si rileva la necessità di lavorare in modo sistematico sulla comprensione di testi non specialistici, poiché gli studenti sono esposti soprattutto a letture di testi sacri o accademici. Ampliare e diversificare l'input scritto contribuisce a sviluppare competenze di lettura più flessibili e funzionali alla vita quotidiana.

Attività, risorse e materiali

La scelta delle attività e dei materiali deve chiaramente tenere conto del profilo apprenditivo descritto nel § 5. Questo profilo evidenzia difficoltà nel gestire i compiti tipici della didattica delle lingue (almeno come concepiti in un approccio comunicativo) e una scarsa familiarità con alcune tipologie di esercizi. L'insegnante deve quindi

innanzitutto accertarsi che le consegne siano sempre chiare, esplicite e comprese da tutti, anche per attività considerate “ovvie” come completamenti o associazioni.

Risulta inoltre efficace alternare attività mirate, focalizzate su abilità specifiche (ascolto, produzione scritta) ad altre orientate all'integrazione delle abilità, includendo *task* autentici e situazioni comunicative reali, nonché ad attività di mediazione che valorizzino il background plurilingue degli studenti (Benavente, Celentin, Luise, 2025).

Non è da dimenticare, infine, il *digital divide* cui si è accennato nel § 6, che suggerisce l'opportunità di prevedere una fase iniziale di “palestra informatica”, vale a dire una sorta di allenamento iniziale per familiarizzare con gli strumenti digitali messi a disposizione dall'istanza di supporto, le modalità di consegna e le tipologie di attività previste. Questo lavoro preliminare è necessario per rendere gli studenti autonomi nel lavoro asincrono e per permettere all'insegnante di sfruttare appieno le potenzialità dell'istanza online.

Gestione del plurilinguismo

Un'ultima indicazione riguarda la gestione del plurilinguismo in aula. Come si vede dalle DLC ricostruite (§ 5), il repertorio linguistico degli studenti è ricco e articolato, sebbene non esista una lingua veicolare condivisa da utilizzare in maniera sistematica per la mediazione didattica.

Questo scenario, che impedisce l'impiego esclusivo di una lingua ponte, sollecita l'insegnante a ricorrere a facilitazioni di tipo visivo, gestuale e multimodale per sostenere la comprensione e a valorizzare le competenze linguistiche già possedute dagli studenti, incoraggiando il confronto fra le lingue, l'impiego di testi paralleli e attività plurilingui che favoriscano la consapevolezza metalinguistica (Celentin, 2025).

La gestione del plurilinguismo non è quindi da intendersi come “problema” da risolvere e ridurre il prima possibile ad un uso esclusivo della lingua italiana, bensì come una risorsa che va integrata nella didattica, in linea con l'abitudine degli studenti di impiegare quotidianamente più lingue nei contesti d'origine, tanto di vita quotidiana quanto di studio.

8. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati raccolti in questo studio di caso conferma quanto attestato dalla letteratura, vale a dire che lo studente religioso di italiano L2 iscritto a percorsi di formazione teologica in Italia presenta delle caratteristiche a sé stanti, che lo distinguono in maniera netta dal profilo dello studente universitario straniero, oggetto di maggiore ricerca glottodidattica. Il profilo motivazionale, linguistico e apprenditivo evidenzia una complessità che richiede scelte metodologiche mirate e consapevoli.

Dal punto di vista linguistico, gli studenti analizzati dispongono di repertori plurilingui e articolati, sviluppati fin dalla nascita in contesti multilingui e multiculturali. In questi repertori l'italiano occupa inizialmente una posizione periferica nella loro DLC e il suo utilizzo è limitato e settoriale. Col passare del tempo questa posizione si modifica, andando a riarticolare l'intero repertorio. L'impiego delle DLC come strumento di modellizzazione di questa complessità si è rivelato efficace, fornendo una chiave di lettura utile per comprendere le potenzialità latenti del repertorio degli studenti e per orientare scelte didattiche sensibili al plurilinguismo.

Dal punto di vista motivazionale, è emersa una motivazione composita, con componenti intrinseche (desiderio di integrazione, interesse per la cultura italiana, soddisfazione personale) e componenti strumentali (studio e ruolo pastorale). Questa motivazione è però fragile e discontinua, anche a causa di uno scarso senso di

autoefficacia. In un quadro come questo, è strategico l'inserimento di obiettivi concreti e tangibili, facilmente riconoscibili dagli studenti e utili a finalizzare la preparazione linguistica (come il conseguimento di una certificazione).

Il profilo apprenditivo infine mette in luce una scarsa familiarità tanto con un approccio glottodidattico comunicativo quanto con la gestione autonoma dello studio e lo sfruttamento del digitale per fini didattici. Questo aspetto conferma la necessità di un accompagnamento esplicito, graduale e costantemente monitorato verso l'autonomia.

Nel suo insieme, il quadro glottodidattico che emerge dal nostro studio di caso evidenzia come l'insegnamento dell'italiano L2 a questo pubblico non sia assimilabile a nessun'altra formazione linguistica in italiano L2 e richieda quindi delle scelte metodologiche flessibili. Le indicazioni proposte nel § 7 sono quindi da intendersi non come prescrittive ma piuttosto come una base di riflessione trasferibile ad altri contesti di insegnamento di italiano L2 a religiosi.

Pur nella consapevolezza dei limiti legati alla dimensione ridotta del campione, riteniamo che questo studio possa contribuire ad arricchire la riflessione glottodidattica su un pubblico ancora poco esplorato ed offrire indicazioni sulla direzione che futuri studi simili possono prevedere, approfondendo ulteriormente il rapporto tra repertorio plurilingue, motivazione e scelte metodologiche in contesti formativi ecclesiastici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aielli M. C. (2024), "I profili degli apprendenti universitari di italiano Lx", in Celentin P. (a cura di), *Italiano Lx: didattica dell'italiano ad apprendenti plurilingui*, *Bollettino Itals*, 106. https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2024/AIELLI_03.pdf.
- Ampareng T., Safitri N. A. S., Rochman R. N. (2022), "Dominant language constellations approach in education and language acquisition", in *Bilingual Research Journal*, 45, 2, pp. 265-267.
- Aronin L. (2016), "Multi-competence and dominant language constellation", in Cook V., Wei L. (eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-Competence*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 142-163.
- Balmas P. (2012a), "Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: I risultati di un sondaggio", in *Bollettino Itals*, 10, 45: <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-ls-i-risultati-di-un-sondaggio>.
- Balmas P. (2012b), "Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: una proposta metodologica", in *Bollettino ITALS*, 10, 46: <https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-l2-una-proposta-metodologica>.
- Balmas P., Gelsomini F., Tomassetti R. (2014), "Come insegnare italiano ai religiosi cattolici? Un'introduzione", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 9*, Guerra, Perugia, pp. 140-156.
- Benavente Ferrera S., Celentin P., Luise M. C. (2025), "Mediazione e scenari didattici: strategie per l'italiano L2 in classi multilingui", in *Italiano a Stranieri*, 37, pp. 3-8.
- Brachini F. (2023), "La neoemigrazione italiana in contesto religioso: uno studio in Germania", in *ItalianoLinguaDue*, 15, 1, pp. 120-129: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20380>.

- Campigli F. (2023), "Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri", in *LTO - Lingua e testi di oggi*, 4, 2, pp. 47-60.
- Cavolo A. (2018), "L'italiano e la Chiesa. Breve panoramica e proposta didattica per religiosi cattolici stranieri di livello A2", in *ItalianoLinguaDue*, 10, 1, pp. 33-51: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10386>.
- Celentin P. (2013), "Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?", in *EL.LE.*, 2, 1, pp. 111-125.
- Celentin P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- Celentin P. (2025), *Apprendere e insegnare l'italiano come Lx. Quadro teorico e indicazioni operative per contesti universitari plurilingui*, Ornimi, Atene.
- Covarino G., Gramolini A. (2019), "Il carattere inclusivo della didattica per competenze: il caso dello studente religioso di italiano L2", in *SELM*, 57, 4-6, pp. 28-33.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Di Salvatore A. (2013), "Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2, Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma", in *EL.LE.*, 2, 1, pp. 126-151.
- Diadori P., Ronzitti M. (2005), "Chiesa Cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?", in Guardiano C., Calaresu E., Robustelli C., Carli A. (a cura di), *Lingue Istituzioni Territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica Linguistica*, Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Modena 23-25 Settembre 2004, Bulzoni, Roma pp. 95-127.
- Diadori P. (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Le Monnier Mondadori, Firenze-Milano.
- Diadori P. (2025a), "La formazione linguistica dei religiosi stranieri e delle religiose straniere in Italia", in Librandi R. (a cura di), *L'italiano, la chiesa, le chiese*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 281-299.
- Diadori P. (2025b), "L'insegnamento dell'italiano alle religiose e ai religiosi cattolici stranieri in Italia", in Coccia B., Peric K., Pittau F. (a cura di), *L'Italia nel mondo attraverso la sua lingua*, II vol., Istituto di Studi Religiosi "San Pio V", Roma, pp. 175-187.
- Fratteer I., Fragai E., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Lubatti P. (2019), "Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? La formazione linguistica presso l'Università Pontificia Salesiana e il Cottolengo", in Diadori P., Marrazzo L. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 2*, Edilingua, Roma, pp. 131-142.
- Luise M. C., Tardi G. (2017), "Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università", in *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 91-107.
- Masciello E. (2005), "L'italiano a religiosi", in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atti del XIII Congresso nazionale ILSA (Firenze, 16 ottobre 2004), Edilingua, Roma, pp. 89-111.
- Masciello E. (2017), "Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? Incontri e strategie di lavoro", in Diadori P., Carrea E. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 1*, Edilingua, Roma, pp. 86-96.
- Mastrocesare D. (2006), "Quale formazione per i docenti dei corsi per religiosi in Italia?", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 4*, Guerra, Perugia, pp. 447-452.
- Melo-Pfeifer S. (2021), "Understanding dominant language constellations through analysis of visual linguistic autobiographies by foreign language student teachers in

Germany”, in Aronin L., Vetter E. (eds.), *Dominant language constellations approach in education and language acquisition*, Springer International Publishing, Cham (Switzerland), pp. 203-224.

